

Brunner, Georg

## Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 71-97. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)



### Quellenangabe/ Reference:

Brunner, Georg: Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 71-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171358 - DOI: 10.25656/01:17135

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171358>

<https://doi.org/10.25656/01:17135>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musikhören in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musikhören in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

*Lina Oravec* (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

*Anne Weber-Krüger* ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM  
111

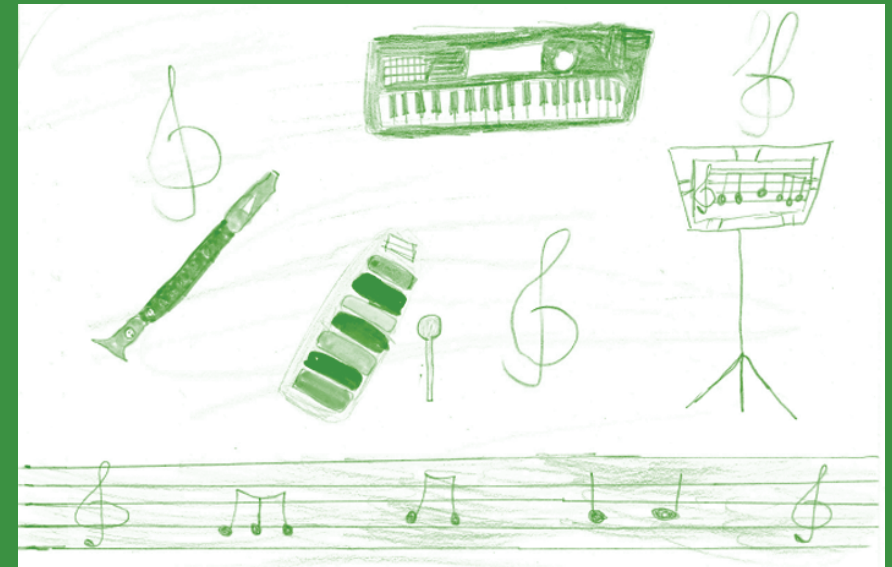


· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musikhören in der Grundschule ·  
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# Musikhören in der Grundschule

## Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



verlag  
**DIE BLAUE EULE**  
essen

## Musiklernen in der Grundschule

# **Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule**

Band 111

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# **Musiklernen in der Grundschule**

**Impulse aus Elementarer und  
schulischer Musikpädagogik**



**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der  
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.  
This book has been supported by the Institutional Strategy of the  
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen  
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des  
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen  
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset  
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

# Inhalt

---

*Lina Oravec & Anne Weber-Krüger*

**Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –**

**Vorwort..... 9**

## Konzeptionelle Perspektiven

**1** *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

**Schnittstellen schulischer und Elementarer**

**Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21**

**2** *Michael Dartsch*

**Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit**

**Kindern im Grundschulalter..... 55**

**3** *Georg Brunner*

**Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in**

**der Grundschule ..... 71**

**4** *Bettina Küntzel*

**Selbstbestimmtes Lernen von Musik als**

**grundlegendes Unterrichtsprinzip im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 99**

**5** *Sonja Fritz*

**Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die**

**Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 125**

## Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*  
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist  
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für  
Grundschullehramtsstudierende ..... 143**
- 7 *Steven Schiemann*  
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur  
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im  
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)  
Musiklehrpersonen an Grundschulen ..... 173**

## Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*  
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und  
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles  
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*  
**Musikalische Grundschule..... 209**
- 10 *Halka Vogt*  
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den  
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie  
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und  
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**



## **Perspektiven im Gespräch**

**11** *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-  
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der  
Tagung..... 237**

**Über die Autorinnen und Autoren..... 255**

### **3 Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht**

---

## **Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule**

*Georg Brunner*

### **1 Vorüberlegungen zum Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts**

Das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts ist mit seinen 15 Jahren fast schon in die Tage gekommen (erstmalig vorgestellt in Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2001), besitzt aber nach wie vor eine gewisse Aktualität – gerade erst wurde auf der didacta 2015 „Music step by step 2“ (Gies & Jank, 2015) vorgestellt – und bietet noch einigen „Zündstoff“ in der musikdidaktischen Diskussion, was sich z. B. in einigen kritisch-konstruktiven Beiträgen in der im Juli 2014 erschienenen Festschrift für Mechthild Fuchs, welche eine der exponiertesten Vertreterinnen des Aufbauenden Musikunterrichts in der Grundschule ist, niederschlug (vgl. Brunner & Fröhlich, 2014; darin vor allem die Beiträge von Jank, Khittl, Stroh, Brunner und Fröhlich).

Bevor auf einige Beispiele für Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule eingegangen wird, folgen zunächst einige Vorbemerkungen.

Das will Aufbauender Musikunterricht nicht:

- nur Patterns trainieren
- individuelle Bedürfnisse der Kinder ausblenden
- ein starres Korsett auferlegen
- Kreativität nicht befördern
- den Musikunterricht neu erfinden (vgl. Bechtel, 2015)

sondern...

- Lust am Lernen provozieren und Kinder (individuell) fördern durch Fordern
- der Lernspirale folgen (vom eigenen Handeln zu zunehmendem Können über sich entwickelndes Handlungswissen hin zum Begriff: Lernen von Musik steht über dem Lernen über Musik)
- Fähigkeiten Schritt für Schritt aufbauen und üben
- Anspruch auf musikalische Qualität beim Musizieren einfordern
- vielfältige Umgangsweisen ermöglichen (Eröffnung eines weiten musikalischen Horizonts)
- außerschulische Gebrauchspraxen einbinden (vgl. Gies & Jank, 2015, S. 14)

Der Aufbauende Musikunterricht wendet sich gegen eine „Patchwork-Didaktik“, d. h. eine zusammenhanglose Aneinanderreihung von „schönen“ Stunden (vgl. Helbling Verlag, 2015a). Dies versucht er dadurch zu erreichen, dass Lernsequenzen entwickelt werden, die Bezug nehmen auf Erkenntnisse der Neurowissenschaften und Lerntheorien. Basis bildet etwa die Ausbildung von verschiedenen mentalen Repräsentationsformen, die im Bereich des Konnektionismus und Konstruktivismus zu verorten sind (vgl. Jank, 2013, S. 66-68; vgl. Spychiger, 2015). Diese können in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Jeanne Bamberger, Jerome Bruner, Edwin E. Gordon und Wilfried Gruhn (zusammenfassend bei Gruhn, 2008) als fortschreitend von figural über formal hin zu symbolisch beschrieben werden. Vereinfacht ausgedrückt mündet dies in das von Edwin E. Gordon formulierte Postulat „*Sound before Sign*“ (Gordon, 2007, S. 110, S. 270). Ausgangspunkt jedes musikalischen Lernens ist dabei das Handeln. Über das Handeln werden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die dann wiederum in Begriffe münden. Hans Aebli (1983, S. 386) spricht in Anlehnung an John Dewey von einer Lernspirale, die letztlich für alle musikalischen Entwicklungsstadien Gültigkeit besitzt und deshalb in schulischen Kontexten immer wieder beachtet werden muss. Dabei kommt dem Imitationslernen bzw. dem Lernen am Modell sowie der Übung und

Wiederholung (deliberate practice) eine entscheidende und grundlegende Rolle zu. Ebenso sollte aber selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen im Sinne eines (gemäßigten) Konstruktivismus seinen festen Platz im Musikunterricht haben. In den letzten Jahren konnte darüber hinaus die enorme Bedeutung eines positiven musikalischen Selbstkonzeptes für das musikalische Lernen empirisch belegt werden (vgl. dazu ausführlich Spychiger, 2015). Alle diese Erkenntnisse schlagen sich im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts u. a. in einem sequenziell gestalteten Ablauf nieder, den jeder, der einmal ein Musikinstrument erlernt hat, bereits erfahren hat. So sollen vor allem musikalische Fähigkeiten, aber auch weitere Kompetenzen wie z. B. Hören und Beschreiben, Bewegen, Kontexte herstellen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren oder Anleiten durch aufeinander aufbauende Lernbausteine bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

Der Aufbauende Musikunterricht erfindet den Musikunterricht allerdings nicht neu. Im Gegenteil: Er knüpft in seinen drei Praxisfeldern (1) vielfältiges musikalisches Gestalten, (2) Aufbau musikalischer Fähigkeiten und (3) Erschließung von Kulturen (vgl. Helbling Verlag, 2015b) an bereits existierende Konzepte an: so etwa im Bereich des Praxisfeldes (1) an die Handlungsorientierung (Rauhe, Reineke & Ribke, 1975) oder an den in den USA entwickelten Praxialen Musikunterricht (Elliott, 1995), im Praxisfeld (2) mit Rhythmussprache und Solmisation an Zoltan Kodály (1960) oder Justine Ward (Combe, 1987) sowie im Praxisfeld (3) an die Introduction in Musikkultur (Antholz, 1972) oder die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle, 1999) und bündelt diese. Deutliche Parallelen (aber auch Unterschiede) zur Elementaren Musikpädagogik (Dartsch, 2014; s. hierzu auch den Beitrag von Dartsch im vorliegenden Band) lassen sich ebenfalls ziehen. Die Elementare Musikpädagogik versteht sich als ein grundlegender Musikunterricht, der noch keinen spezialisierten Umgang mit Musik, wie etwa das Spiel eines Instruments, intendiert. Der Unterricht basiert deshalb auf einer gewissen Breite: „Als Unterrichtsfach ist die Elementare Musikpraxis nicht auf eine bestimmte Altersgruppe beschränkt, obgleich sie besonders für Kinder vor der Einschulung nach-

gefragt wird“ (Dartsch, 2014, S. 88). Ihre Prinzipien können also auch für Schulkinder, Jugendliche oder Erwachsene bedeutsam sein.

Mechtild Fuchs hat 2015 für die Grundschule ein Strukturmodell entwickelt und darin bedeutsame Aspekte des Musikunterrichts wie folgt zusammenfassend dargestellt und noch weiter ausdifferenziert:

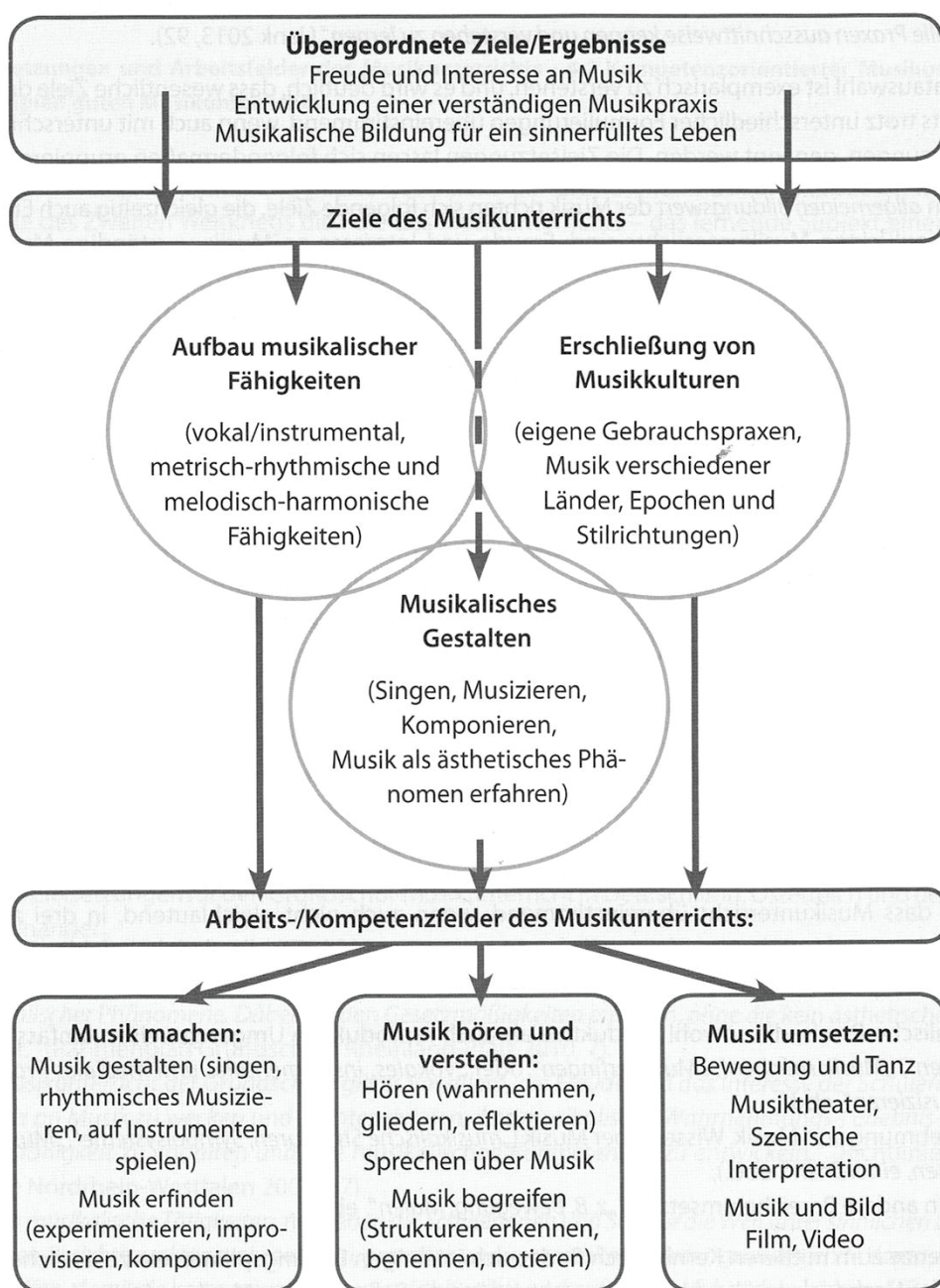


Abb. 1. Strukturmodell des Musikunterrichts (aus: Fuchs, 2015, S. 90).

Deutlich erkennbar sind eine Hierarchisierung der Vorstellungen und Ziele sowie deren Operationalisierung in verschiedenen Kompetenzfeldern. Unverkennbar sind Formulierungen aus dem Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts im Bereich der Ziele, allerdings ergänzt im Feld „Musikalisches Gestalten“ um die Erschließung der ästhetischen Qualität von Musik. Die Arbeits- und Kompetenzfelder wiederum greifen die Umgangsweisen von Dankmar Venus (erstmalig 1969) auf, die bis heute viele Bildungs- und Lehrpläne bestimmen. Ausgegangen wird bei diesem Modell von Fuchs von der Idee der Grundschule als einzige „Musikschule für alle Kinder“ ohne Berücksichtigung sozialer Herkunft.

## **2 Ausgewählte Lernbereiche**

Im Folgenden soll auf zwei wesentliche Bereiche des Musikunterrichts eingegangen und aufgezeigt werden, wie aufbauend gearbeitet werden kann: „Musik: handeln und begreifen“ sowie „Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren“. Die beiden Lernbereiche beziehen sich auf alle drei in der obigen Systematik dargestellten Ziele des Musikunterrichts sowie vor allem auf „Musik hören und verstehen“ der Arbeitsfelder. Dabei werden aber auch die beiden anderen Arbeitsfelder teilweise berührt. Diese beiden Lernbereiche wurden ausgewählt, weil erstens „Musik: handeln und begreifen“ bislang im Musikunterricht der Grundschule am wenigsten berücksichtigt wurde und weil zweitens „Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren“ ein Bereich des Musikunterrichts ist, der z. B. auch Kulturerschließung und ästhetisches Erleben inkludiert; zwei Bereiche, die der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts gelegentlich vorgeworfen wurde zu vernachlässigen.

### **2.1 Musik: handeln und begreifen**

Bei „Musik: handeln und begreifen“ geht es im Kontext des Aufbauenden Musikunterrichts um eine andere Sichtweise auf das, was z. B. in Schulbüchern als elementare Musiklehre bzw. Musiktheorie bezeichnet wurde. Es soll, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten, Folgendes erreicht werden:



- Verbindung von theoretischen Inhalten mit musikalischer Vorstellung
- Verstehen struktureller Grundlagen der Musik und sie als sinnvolle Art der Kommunikation begreifen (vgl. Fuchs & Brunner, 2015, S. 218)

Im Mittelpunkt steht das Bestreben, der Musik Bedeutungen zu geben. Zugrunde liegt die von Wilfried Gruhn formulierte Vorstellung von Bedeutungskonstruktion: „Erkennen von etwas als etwas“ (Gruhn, 2003b, S. 113). Dies kann sowohl semantisch (Ausdrucksgehalt: traurig, fröhlich, majestätisch) als auch syntaktisch (z. B. Parameter, Form) erfolgen. Beide Bereiche sollen nun mit Beispielen gefüllt werden.

Zunächst zur syntaktischen Ebene: Hierbei handelt es sich um die Regeln der Tonbeziehungen, um Tonordnungen, Intervalle, Harmonik, Metren und Rhythmen sowie um die Bildung kleiner und größerer Formeinheiten. Diese Elemente zu erkennen und aktiv gestaltend mit ihnen umzugehen, setzt ein musikspezifisches Denken, die sogenannte Audiation, voraus, wie sie der amerikanische Musikpsychologe Edwin E. Gordon formuliert hat. Gordon definiert Audiation folgendermaßen:

„Audiation is the foundation of musicianship. It takes place, when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present. One may audiate when listening to music, performing from notation, playing ‘by ear’, improvising, composing, or notating music” (The Gordon Institute for Music Learning, 2015).

Wer in dem Maße audiiert kann, wie es bereits in der Grundschule erlernt werden kann und sollte, kann nach Mechthild Fuchs (Fuchs & Brunner, 2015, S. 219):

- „schon vertraute Melodien und Rhythmen beim Hören wiedererkennen,
- eine gehörte Melodie mit schon bekannten Melodien vergleichen, und dabei Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten feststellen,
- einen Rhythmus in ein Metrum einordnen, eine Melodie in eine Tonalität einordnen (etwa mit Hilfe von rhythmischen und tonalen Silben),

- einfache Melodien und Rhythmen zu einer sinnvollen Einheit ergänzen (z. B. eine Melodie zu ihrem Grundton führen, einen Rhythmus im gegebenen Metrum fortführen),
- melodische und rhythmische Patterns imitieren und selbst erfinden,
- Lieder und Rhythmusstücke selbst erfinden,
- vertraute melodische und rhythmische Patterns im Notenbild wiedererkennen,
- melodische und rhythmische Einheiten notieren und lesen,
- melodische und rhythmische Einheiten formal gliedern und einfache Formen erkennen.“

Die Entwicklung von Audiation ist an Handlung gebunden und wird auf prozeduralem Wege erworben (vgl. Gruhn, 2003a, S. 97). Durch vielfältige musikpraktische Handlungen und Erfahrungen entwickeln die Kinder eine implizite Vorstellung von musikalischen Strukturen. Diese bilden die Basis für das deklaratorische Lernen, bei dem die musikalischen Erfahrungen durch Begriffs- und Regelbildung explizit und kognitiv verfügbar gemacht werden.

In der Vorstellung von Edwin E. Gordon, aber auch Jerome Bruner, erfolgt die Entwicklung in verschiedenen Stufen. Diese Stufen sind aber keiner starren Abfolge unterworfen, sondern erlauben Schleifen, Umkehrungen, Neubeginne und können bzw. müssen letztlich individuell gestaltet werden. Sie bieten somit Differenzierungsmöglichkeiten für den Unterricht.<sup>1</sup> Grundsätzlich wird aber davon ausgegangen, dass selbst bei einem gleichen Angebot für alle Kinder eine individuelle Förderung und Entwicklung ermöglicht wird.

---

<sup>1</sup> Es obliegt letztlich der Lehrkraft, adäquat differenzierte und individuell abgestimmte Aufgaben zu stellen. In diesem Artikel erfolgen an ausgewählten Stellen Hinweise auf individuelles Lernen und Differenzierungsmöglichkeiten.



3. Symbole verwenden: Noten lesen und schreiben
2. Strukturen benennen: Einführung rhythmischer und tonaler Silben
1. Mit dem Körper lernen: Koordination, Stimmbildung, Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten

Abb. 2. Stufenmodell (aus: Fuchs, 2010, S. 55; vgl. Süberkrüb, 2003; vgl. Jank, 2013, S. 129).

Die folgenden Praxisvorschläge sollen über einen längeren Zeitraum regelmäßig ca. 10 Minuten lang und stets im Wechsel mit ästhetischem Erleben des Ganzen (Singen von Liedern, Tanzen, Hören von Musikstücken) durchgeführt werden. Sie helfen der Entwicklung einer Bewusstmachung grundlegender musikalischer Phänomene. Dabei erfolgt in Anlehnung an Piaget (Montada, 1987) sowie resultierend aus Erkenntnissen der Forschungen zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten zunächst eine Trennung der Bereiche Rhythmus und Melodik/Harmonik (vgl. zusammenfassend bei Gembris, 2005, S. 404: Erst mit 7-8 Jahren können rhythmische und melodische Aspekte gleichzeitig erfasst werden; s. auch Gordon, 2007, S. 27-44).

### 2.1.1 Mit dem Körper lernen

Metrisch-rhythmisches Lernen wird in verschiedenen Stufen angebahnt. Zunächst erarbeiten die Kinder ametrische und metrisch gebundene Bewegungen (Naturbilder wie Wind, Wasser, Nebel, Fische bzw. Gangarten von Tieren wie Ponys, Elefanten, Frösche). Dies geschieht in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit. Daran schließen sich Metrum und Gewichtserfahrung an. Die Lerngruppe hört Stücke im 2er- und 3er-Metrum wie z. B. tanzbare Musik aus verschiedenen Stilrichtungen und Genres, während Schwerpunkte körperlich erfahrbar gemacht werden: z. B. auf Zehenspitzen stellen, bei schweren Zählzeiten auf den ganzen Fuß fallen lassen, auf Oberschenkel mittippen, dazu gehen mit deutlicher Betonung der „Eins“ im Takt. Nachfolgend können textlose Rhythmusstücke (z. B. Lokomotive) eingebaut werden:

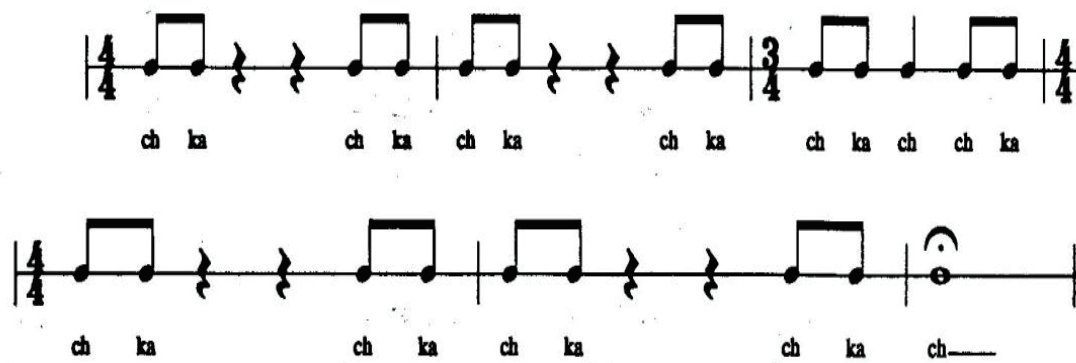


Abb. 3. Textloser Rhythmus (aus: Gordon, Bolton, Hicks & Taggart, 1993, S. 129).

Ebenso hilfreich ist die Umsetzung von Sprechversen, Gedichten oder Raps, wie man sie zahlreich in aktuellen Liederbüchern wie z. B. „Mikado“ findet (s. Becker et al., 2002, S. 116, S. 118). Jene lassen sich einfach in Bodypercussion-Stücke umwandeln bzw. mit Bodypercussion kombinieren. Dabei können die Kinder verschiedene individuelle Lösungen etwa in Kleingruppen finden.

Ein weiterer Schritt liegt in der Arbeit mit rhythmischen Patterns. Patterns sind wiederkehrende Muster bzw. Bausteine, auf die sich Musik reduzieren lässt. Die Erarbeitung erfolgt stets durch Imitationslernen (Vor-/Nachmachen), nonverbal (gestisch anzeigen, wann Lehrkraft bzw. Kinder an der Reihe sind), durch Arbeit im Loop (zu einem Grundmetrum, der z. B. mit den Füßen dargestellt wird, werden rhythmische Patterns ausgeführt, z. B. durch Patschen auf die Oberschenkel oder Tippen mit dem Finger auf den Handrücken; das Grundmetrum, der Makrobeat, läuft ständig weiter; somit wird über einen längeren Zeitraum musiziert) – und ohne Noten.

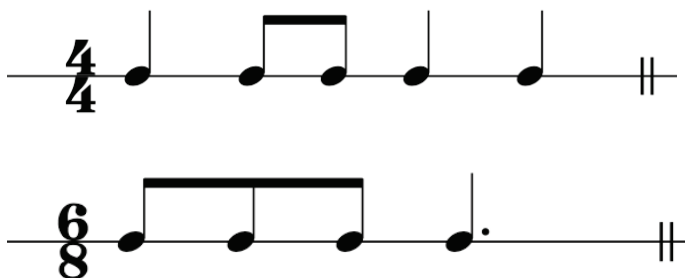


Abb. 4. Rhythmische Patterns im 2er- und 3er-Metrum.

Tonales Lernen (melodisch/harmonisch) geht zunächst von einer bewussten Wahrnehmung von Melodieverläufen aus. Die Melodien erarbeitet die Lehrperson durch Vor-/Nachsingen. Dazu bewegen sich die Kinder den Melodieverlauf imitierend im Raum oder zeichnen den Melodieverlauf durch Luftschrift oder „Dirigat“ nach.

Wichtiger Bestandteil der Audiation in tonaler Musik ist die Grundtonbezogenheit. Grundtöne können einfach melodisch und harmonisch erfahrbar gemacht werden: Auf der melodischen Ebene enthält die Lehrkraft beim Vorsingen einer Melodie den Grundton vor, er wird von den Kindern ergänzt; auf der harmonischen Ebene erhalten Lieder eine einfache Begleitung mit Akkordgrundtönen, etwa nur der I. und der V. Stufe (s. Abb. 5). Die Stufen zeigen die Kinder mit Daumen für die I. Stufe und mit allen fünf Fingern für die V. Stufe an.



Abb. 5. „Hänschen klein“ mit Grundtonbegleitung.

Die weitere Arbeit mit tonalen Patterns dient der Erarbeitung von Basisrepertoire – viele Songs lassen sich auf ähnliche Strukturen zurückführen – sowie der Erhöhung der stimmlichen Treffsicherheit. Verwendung finden neutrale Silben wie z. B. *ba*, *na*, *nu*. Gearbeitet wird im Sitzkreis, wobei die Patterns einzeln mit kleiner „Audiations-Pause“ dazwischen vor- und nachgesungen werden. Anschließend singt die Gruppe die Patterns im Zusammenhang.



Abb. 6. Melodische Patterns zu „Hänschen klein“.

Ein Grundpfeiler der Gordon'schen Lerntheorie bildet das unterscheidende Lernen (vgl. Gordon, 2007). Dabei erlernen die Kinder, tonale und metrische Basiskategorien zu unterscheiden. Für die Unterschei-

dung von Dur und Moll werden etwa Dur-Lieder in Moll und umgekehrt gesungen. Für das Erkennen von 2er- und 3er-Metren führen die Kinder Stücke sowohl im 2er- als auch im 3er-Metrum aus. Die Lehrkraft macht die Unterschiede bewusst.

Schließlich sammeln die Kinder weitere Erfahrungen mit Klangfarben (hell-dunkel, hart-weich etc.) und (basalen) Parametern (hoch-tief, laut-leise, schnell-langsam) sowie Patterns durch Instrumentalspiel (mit Alltagsgegenständen, selbst gebastelten Instrumenten, Orff-Instrumenten, Boomwhackers, Blockflöten, Ukulelen etc.), indem Liedbegleitungen, Improvisationen und Klanggeschichten gestaltet werden. Hier ist Platz für produktive Selbsttätigkeit und damit individuelles und natürlich differenziertes Lernen sowie die eigene Entwicklung. Das bereits Erlernte wird in eigenen kleinen kreativen „Produktionen“ angewandt und vertieft.

### **2.1.2 Strukturen erfassen mit rhythmischen und tonalen Silben**

Musik und Sprache ergeben erst durch eine gewisse Ordnung und Beziehung von Tonhöhen sowie Tondauern bzw. Silben sowie Wörtern einen Sinn. Um diese Strukturen in der Musik deutlich und begreifbar zu machen, bedient man sich in verschiedenen Kulturen und musikpädagogischen Konzepten bei der Arbeit mit Rhythmen einer Unterlegung mit verbalen Silben. Diese unterscheiden sich je nachdem, was verdeutlicht werden soll: Im Bereich der Populären Musik imitiert man etwa die Klänge des Drumsets durch *Dun – Tschak – Tiki* (Reiter, 1998), Orff und Keetman bereiten kindliche Improvisationen durch die Verwendung von bekannten Begriffen wie *Bir-nen, Sil-vi-a* vor (Orff & Keetman, 1950, S. 68f.), der ungarische Musikpädagoge und Komponist Zoltan Kodály (1960) zielt auf das Erlernen der absoluten Notation durch die Verwendung von *ta* für Viertel oder *ti* für Achtel ab, während Edwin E. Gordon (2007) auf klangliche Unterscheidung von betonten und unbetonten Schlägen durch die Verwendung der Silben *du* und *dei* bzw. *du-da-di* abzielt. Im Aufbauenden Musikunterricht hat man sich für die Rhythmussprache nach Gordon entschieden, da diese den Lernweg von Metrik-Rhythmik durch den ganzen Körper über die Er-

fassung der Strukturen hin zur Notation am besten begleitet (vgl. Fuchs & Brunner, 2015, S. 230).

Ebenso haben sich für die Relationen der Tonhöhen verschiedene „Versprachlichungen“ etabliert (zusammenfassend bei Dartsch, 2014, S. 116-123) wie z. B. die Solmisation.

### 2.1.2.1 Umgang mit rhythmischen Silben

Zunächst ein kurzes Beispiel im 2er-Metrum mit rhythmischen Silben nach Gordon:



Abb. 7. Rhythmussprache nach Gordon.

Die Erarbeitung geschieht am besten im Sitzkreis zum Grundpuls (Makrobeat, z. B. durch Wippen mit dem Fuß oder den Fersen), durch Vor-/Nachmachen kleiner sinnvoller Abschnitte (hier z. B. 2-taktige Patterns), wobei man ständig im musikalischen Fluss bleibt (Loop). Sitzen die Patterns, so kann man sie auf Bodypercussion und/oder Instrumente übertragen sowie mit Sprechversen und Liedern kombinieren. Hier bieten sich wiederum Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung.

Um Nachhaltigkeit und eigene Erfindungen zu fördern, sollen die Kinder die Regelmäßigkeit in Grundzügen erkennen können: *du-dei* für ein 2er-Metrum, *du-da-di* für ein 3er-Metrum.

Verfügen die Kinder über ein gewisses Basisrepertoire an Patterns, so können sie individuell und nach ihren Möglichkeiten differenziert Eigenes erfinden (z. B. Rondos, Stomp-„Choreographie“) und das Gelernte vertiefen, z. B. durch Erraten von Liedern und Übersetzung von Patterns in Rhythmussprache (Hinweis: Dies geschieht alles ohne Noten).

### 2.1.2.2 Umgang mit tonalen Silben

Bei der sogenannten relativen Solmisation – sie geht auf Guido von Arezzo (11. Jh.) zurück – bedient man sich der Silben *do-re-mi-fa-so-la-*

ti. Dabei gibt *do* den Grundton in Dur und *la* den in Moll an, unabhängig von der absoluten Tonhöhe. Die Silben helfen, die Funktion der Töne in einem tonalen Gefüge zu bezeichnen und zu erkennen: Grundtöne, Intervalle, Halbtöne, Dreiklänge, Funktionstöne für Grundtonbegleitung (I. – IV. – V. Stufe: *do – fa – so*).

Auch hier zunächst ein Beispiel für tonale Silben:



Abb. 8. Beispiel für tonale Silben („Hänschen klein“).

Die Einstudierung erfolgt wie bereits oben bei den tonalen Patterns beschrieben. In einem weiteren Schritt wird das Lesen und Schreiben von Noten gelernt: Die Notenschrift hat dabei keinen Selbstzweck, sondern ist Mittel zum einfacheren Musizieren, Singen und Reflektieren. Und: Notiert wird das, was man schon musikalisch erfahren hat (ausführlich hierzu Fuchs, 2010, S. 175-221).

### 2.1.3 Einfache Formprinzipien

Neben rhythmischen und tonalen Strukturen sind es grundlegende Formprinzipien, die die Musik bestimmen (Hinweis: Grundsätzlich können auch die folgenden Übungen ohne Noten durchgeführt werden).

Wiederholung und Reihung werden bereits beim Imitationslernen von Patterns erfahren: Ruf und Rufwiederholung bzw. Call and Call.

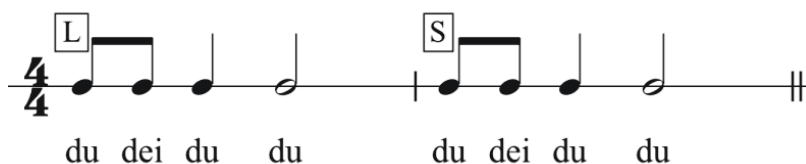


Abb. 9. Call and Call mit Rhythmussprache (L = Lehrkraft, S = SchülerIn).

Werden Patterns von den Kindern ergänzt (z. B. reihum im Sitzkreis oder später auch in Partnerarbeit), so erfahren sie ein weiteres grundlegendes Prinzip: Frage und Antwort bzw. Call and Response.

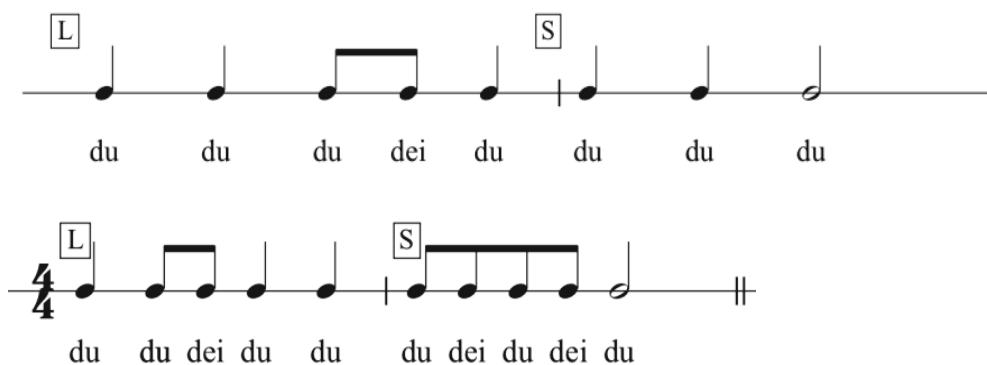


Abb. 10. Call and Response mit Rhythmussprache.

Diese Verfahren finden sich in vielen musikalischen Themen (z. B. Vivaldi – „Herbst“, 1. und 3. Satz, aus den „Vier Jahreszeiten“) oder der barocken Wechselchörigkeit (z. B. Händel – „Wassermusik“, D-Dur-Suite, 1. Satz: Allegro).

Ein weiteres wichtiges Gestaltungsprinzip bildet das Rondo. Leicht lässt sich ein rhythmisches oder melodisches Rondo durch die Aneinanderreihung eines „Tutti“-Refrains und bereits erlernten rhythmisch-melodischen Patterns selbst gestalten. In dem hier gegebenen Beispiel wählen die Kinder für ihr „Solo“ selbständig und individuell nach ihren bereits erworbenen Fertigkeiten aus dem Pattern-Pool aus. Musiziert wird z. B. im Sitzkreis im Uhrzeigersinn:



Abb. 11. Melodisches Rondo: Refrain.



Abb. 12. Melodisches Rondo: Pattern-Pool.



In einem weiteren Schritt werden Vordersatz und Nachsatz (Frage-Antwort) gebildet. Die Lehrkraft singt (oder spielt) vor, ein Kind ergänzt (dies kann im Kreis reihum geschehen oder später auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit; wiederum bieten sich Differenzierungsmöglichkeiten und individuelles Lernen an).



Abb. 13. Vorder- und Nachsatz.

Eine gute Möglichkeit, symmetrisch-periodische Phrasenbildungen (Frage-Antwort) erfahrbar zu machen, stellt die Textierung von Melodien dar. Die von den Kindern selbst zu erfindenden Textunterlegungen sollten dabei die Struktur der Musik sprachlich verdeutlichen:

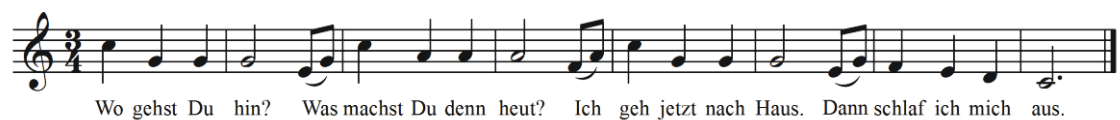


Abb. 14. Leopold Mozart – „Menuett“ aus dem Notenbuch für Nannerl (1759) mit Textunterlegung.

Reiht man nun verschiedene bereits erfundene Frage-Antwort-Phrasen aneinander, so lassen sich einfache Liedformen bilden, z. B. eine zweiteilige AB-Form (Beispiel 1 + 2) oder eine dreiteilige ABA-Form (Beispiel 1 + 2 + 1) (s. Abb. 15).



Abb. 15. Beispiele für einfache Liedformen.

Ist die Notenschrift noch nicht eingeführt, so kann man z. B. mit Hilfe der Freeware Audacity den Formverlauf anhand einer Wave-Datei



über Beamer mitverfolgen. Beim Vorspielen gibt der mitlaufende Cursor eine erste Orientierung. Anschließend lassen sich Gliederungsmöglichkeiten mit den Kindern erarbeiten (s. Abb. 16).

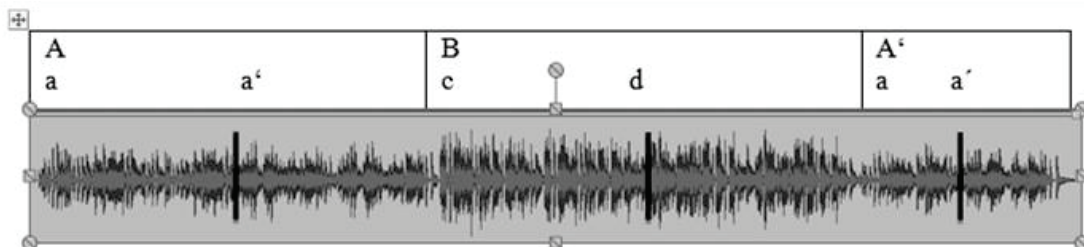


Abb. 16. Wolfgang Amadeus Mozart – „Menuett“ KV 1.

Im Folgenden findet sich eine Möglichkeit, die bisher erworbenen Fähigkeiten miteinander zu kombinieren: Formprinzipien, Grundtonsingen, harmonische Fertigkeiten. Gut eignen sich hierzu ein Blues oder Rock'n'Roll (z. B. „Freight train Blues“, „Dracula Rock“, „Rock around the clock“).



Abb. 17. Grundtöne zum Blues-Schema.



Abb. 18. Dreiklänge zum Blues-Schema.



Abb. 19. Dreistimmiger Satz zum Blues-Schema.

## 2.2 Musik: hören, wahrnehmen, gliedern und reflektieren

Nach der *KIM-Studie* von 2012 des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (KIM-Studie, 2012) hören vier von fünf Kindern regelmäßig Musik. Musikhören (28 Items standen zur Auswahl) rangiert bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren unter den häufigsten Freizeitaktivitäten auf Rang 6 hinter Hausaufgaben/Lernen, Fernsehen, Freunde treffen, draußen spielen, drinnen spielen. Hören nimmt also einen ganz großen Stellenwert im Leben der Kinder ein.

Der Gehalt einer Musik wird von Kindern (und nicht nur von ihnen) häufig mit Ausdrucksbegriffen wie traurig, fröhlich, aufgeregt, energisch, stolz, königlich, cool etc. beschrieben. Im Bereich Musikhören sollen Möglichkeiten des Sprechens über Musik aufgebaut werden. Das bezieht sich sowohl auf das emotionale und ästhetische Hören als auch auf ein Hören, bei dem einfache musikalische Fachbegriffe zum Einsatz kommen sollen. Ebenso sollen die Fähigkeiten „Gliedern“ und „Reflektieren“ weiterentwickelt werden.

In der Elementaren Musikpraxis spielen Verfahren eine Rolle, die gerade das Hören von Musik unterstützen. Dartsch (2014) spricht hierbei etwa von Aktionsformen wie „Sensibilisierung“, „Exploration – Ausprobieren und Erkunden“ oder von Inhaltsbereichen wie „Wahrnehmen und Erleben“ und „Denken und Symbolisieren“. Gefordert wird insgesamt ein vielfältiger Umgang mit verschiedenen Materialien zur Klangerzeugung sowie eine stilistische Offenheit (vgl. Dartsch, 2014, S. 88-96).

Als Hörvorbereitung zum *emotionalen Hören* dienen in einem Aufbauenden Musikunterricht etwa folgende Aktionsformen:

- Sich zur Musik bewegen (im Sitzen, im Stehen, im Gehen: Richtung Zeigen, Vibrationen darstellen, mit Gegenständen: Tücher, Fallschirm, Stöcke)
- Malen zur Musik (Linien/Farben, bildliche Vorstellungen, auch Partnerbilder malen: dabei immer Reflexion, z. B. Vergleich der Bilder, sich in andere Bilder einfühlen, Bezug zur Musik herstellen; gemalte Bilder mit Körperteilen (z. B. Arme) zur Musik „nachzeichnen“)

Derart vorbereitet wird ein Vokabular zur emotionalen Beschreibung von Musik aufgebaut. Zunächst äußern die Kinder zu verschiedenen Hörbeispielen ihre Präferenz durch Positionierung im Raum, welcher z. B. durch ein am Boden fixiertes Kreppband in Plus und Minus eingeteilt wird. Nach der Positionierung befragt die Lehrkraft (oder ein Kind) einzelne Kinder nach Gründen und sichert die Ergebnisse. In einem weiteren Schritt entwickelt die Lerngruppe einen Adjektivpool. Hier kann die Methode „think-pare-share“ eingesetzt werden. Die Höraufmerksamkeit kann in zwei Richtungen gehen: Zum einen wird darüber nachgedacht, *wie* etwas klingt, zum anderen steht im Mittelpunkt die Frage, *welches Gefühl* die Musik bei den Kindern selbst hervorruft („Die Musik macht mich...“). In Form einer Mindmap sammelt die Klasse verschiedene Möglichkeiten der emotionalen Beschreibung von Musik und baut diese immer weiter aus. Sind noch keine ausreichenden Schreibkompetenzen ausgebildet, wird mit Symbolen gearbeitet. Wichtig ist dabei, dass die Liste mit den Begriffen der Klasse stets zur Verfü-

gung steht (z. B. auf Folie oder Plakat, die im Klassenraum bleiben, oder in einem Heft oder Ordner der Kinder).

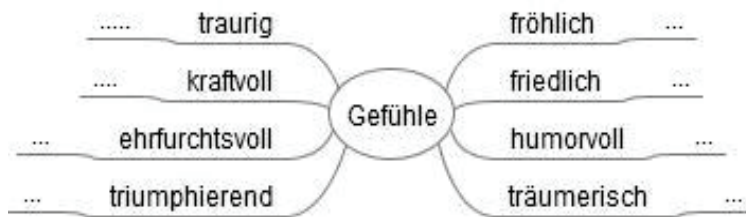


Abb. 20. Mindmap für die Anlage eines Adjektivpools.

Vorgeschlagen wird eine Ritualisierung des Hörens in Form einer *Fünf-Minuten-Musik* zu Beginn jeder Musikstunde über einen längeren Zeitraum. Dabei soll eine entsprechende Hörhaltung geschaffen werden, z. B. durch eine Einfühlung mit Mitteln des autogenen Trainings<sup>2</sup>, der Einnahme des sogenannten Kutschersitzes oder einfach dadurch, dass der Kopf auf die verschränkten Arme gelegt und die Augen geschlossen werden oder man mit geschlossenen Augen auf dem Boden liegt. Es schließt sich jeweils ein Austausch über die Höreindrücke z. B. in Form des Kugellagers<sup>3</sup> an.

Wie dem emotionalen Hören gehen dem *Parameter hören* ebenfalls verschiedene Aktionsformen voraus. Einzelne Parameter wie Tonhöhenverläufe, Tempo, Lautstärke sollen dabei z. B. in Bewegungen umgesetzt werden.

Auch hier steht das Sammeln von Adjektiven zur musikalischen Beschreibung im Mittelpunkt. Über einen längeren Zeitraum – das kann sich auch über die ganze Grundschulzeit hinziehen und parallel bzw. alternierend zum emotionalen Hören ablaufen – werden z. B. in einer Tabelle nach untenstehendem Muster Begriffe zusammengestellt und gesammelt, sodass ein elaborierter Begriffepool zur Beschreibung musikalischer Parameter entsteht:

<sup>2</sup> Hinweise zum autogenen Training z. B. <http://www.apomio.de/blog/meditation-autogenes-training-und-der-weg-zur-entspannung-wie-sie-effektiv-abschalten-und-ihren-stresspegel-herunterfahren/> [30.06.2015].

<sup>3</sup> Erläuterungen zum Kugellager z. B. <http://schuelerecke.net/schule/unterrichtsmethoden---methodensammlung/> [30.06.2015].

Parameter	Beschreibung
<b>Melodieverlauf</b>	in Schritten / in Sprüngen in gebrochenen Dreiklängen aufsteigend / absteigend abwechslungsreich, eintönig haben einen großen / kleinen Umfang
<b>Tonhöhen</b>	hoch / tief / mittel
<b>Klangfarbe / Instrumente</b>	Holz-, Blechbläser, Streicher, Sinfonieorchester, Tutti-Ripieno-Wechsel, Schlaginstrumente, Soloinstrument, Kammermusik (z. B. Streichquartett, Klaviertrio), Band (E-Gitarre, E-Bass, Schlagzeug, Keyboard), elektronische Klänge, Gesang, Bigband ...
<b>Tempo / Takt</b>	schnell / sehr schnell beschwingt gemächlich langsam / sehr langsam gerader / ungerader Takt
<b>Lautstärke</b>	laut sehr laut mittellaut / mittelleise leise sehr leise lauter / leiser werdend

Tab. 1. Begriffepool für musikalische Fachausdrücke.

Formverläufe wurden bereits oben behandelt. Hier geht es um das hörende Erfassen *formaler Gestaltungen*. Beide Ansätze lassen sich gut miteinander kombinieren.

In einem ersten Schritt werden formale Veränderungen von paarweise vorgespielten Musikbeispielen herausgehört. Wiederum in einer Tabelle vermerken die Kinder, ob die beiden Beispiele in ihren Formverläufen gleich, ähnlich oder verschieden sind.

Formen lassen sich leicht auf verschiedene Weisen umsetzen. Bewegungslieder verbinden beispielsweise Inhalte mit einer charakteristischen Aktion. Formabläufe können aber auch z. B. durch Finden von

Gehängen für Phrasen von Kindern gut nachvollzogen werden (z. B. 16 Schritte für eine 8-taktige Phrase im 2/4-Takt). Weiterhin helfen Mitspielsätze (z. B. Händel – „Rigaudon“), aktiv Formen zu gestalten und zu erleben (s. Abb. 21).

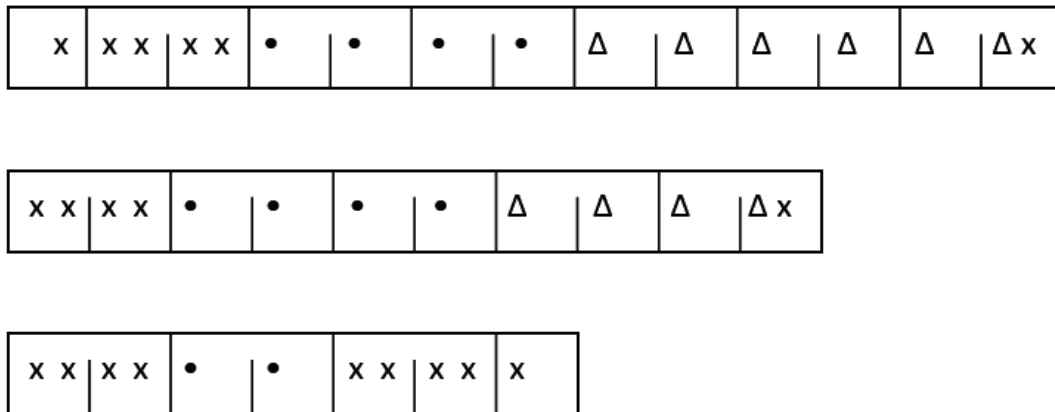


Abb. 21. Georg Friedrich Händel – „Rigaudon“ aus der „Wassermusik“ (erster Teil); x = patschen auf den Oberschenkeln, • = leise aufstampfen, Δ = schnipsen.

In einem weiteren Schritt wird ein Wave-Puzzle – hier der Radetzky-Marsch von Johann Strauß (Vater) – zusammengesetzt. Einzelne Wave-Schnipsel (diese können einfach erweitert werden) müssen hierzu in die richtige Reihenfolge gebracht werden:

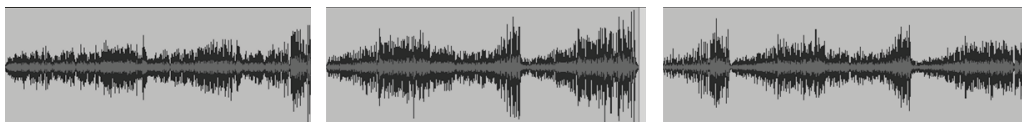


Abb. 22. Wave-Schnipsel zum Radetzky-Marsch (Teil 2, Teil 3, Teil 1); erstellt mit Audacity.

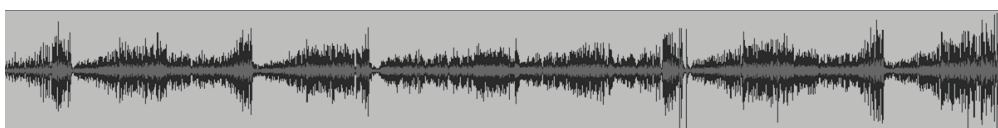


Abb. 23. Wave-Abbildung Radetzky-Marsch in der richtigen Reihenfolge.

Methoden der *szenischen Interpretation* können helfen, Zugänge zur Musik zu eröffnen und damit individuelles Lernen und sich ausdrücken zu fördern (vgl. Kosuch, 2013). Diese können bereits in Verbindung mit dem emotionalen Hören eingesetzt werden. Gut geeignet sind hierfür die Methoden *Freeze* und *Standbilder*. Bei *Freeze* bewegen sich die Kin-

der zunächst zur Musik; beim Anhalten der Musik an einer prägnanten Stelle „frieren“ die Kinder in einer passenden Haltung (Mimik, Gestik) zur gerade erklingenden Musik ein. Bei den *Standbildern* gehen zwei oder mehrere Kinder zusammen. Ein Kind wird von den Gruppenpartnern zu einem Standbild passend zur Musik „modelliert“. Wie bereits bei der „Positionierung“ zur Musik befragt die Lehrkraft oder ein Kind die jeweils „eingefrorenen“ Kinder bzw. Standbilder (zunächst die Modellierer), was jeweils ausgedrückt werden soll. Die „Modelle“ können sich ggf. dazu äußern, ob sich das „gebaute“ Standbild mit ihren Vorstellungen, Eindrücken bzw. Gefühlen deckt.

Eine weitere Förderung des bewusst hörenden Umgangs mit Musik kann durch die Einbindung von *Gebrauchspraxen* der Kinder erreicht werden. Hierzu berichten Kinder beispielsweise über Situationen zum eigenen Musikgebrauch, etwa rückblickend auf die letzten beiden Tage. In einer weiteren Stunde bringen die Kinder eigene Musik zu den verschiedenen Hörsituationen mit, die unter verschiedenen Gesichtspunkten (z. B. Passt die Musik auch zu anderen Anlässen? Wie könnten Menschen mit dieser Musik umgehen?) besprochen werden. Schließlich sollen die Kinder „bereichsspezifische“ Musik Situationen zuordnen (z. B. Musik im Fußballstadion, bei der Geburtstagsfeier, in der Kirche, am Lagerfeuer).

Grundsätzlich kann für die obigen Übungen jedwede Art von Musik gewählt werden. Querschnittartig durch den ganzen Musikunterricht der Grundschule sollte sich *Musik verschiedener Kulturen* ziehen. Fantasiereisen vor dem Hören der jeweiligen Musik oder Zuordnungsaufgaben von Musikstücken zu Bildern können gute Einstiege für Gespräche über die Musik sein.

Ebenso lassen sich über die ganze Grundschulzeit auf verschiedenen Levels *Kontexte* zu Musikstücken herstellen. Themen könnten etwa Hintergründe über den Anlass der Komposition, Merkmale einer Epoche oder Details aus dem Leben des Komponisten sein. Nach Möglichkeit sollten die Kinder sich diese Informationen selbst erarbeiten (z. B. Zeitschriften, Kinderlexika, Internet); auch Rollenspiele, szenische Umsetzung oder Lernstationen können hilfreiche Erarbeitungsmöglichkeiten



ten bilden. Auf jeden Fall sollten die Ergebnisse durch Präsentationen öffentlich gemacht werden (z. B. Plakat, Steckbrief, Collage).

### **3 Zusammenfassung**

Wie bereits eingangs erwähnt, sind viele der hier vorgeschlagenen Beispiele altbekannt. Das Neue liegt in der sequentiellen Anordnung der einzelnen Lernschritte, zumindest über einen bestimmten Zeitraum einer Unterrichtssequenz. Aufbauender Musikunterricht wäre aber missverstanden, wenn er nur auf die Ausbildung etwa rhythmisch-tonaler Kompetenzen oder gar die Patternarbeit reduziert würde. Natürlich müssen sich mit den reflexiven Phasen solche abwechseln, die ein ganzheitliches ästhetisches Erleben von Musik ermöglichen. Die ganzheitliche musikalische Erfahrung kann insbesondere über Bewegung, Malen, „meditatives Hören“ und Sprechen über Musik erreicht werden. Aber auch beim Hören wird versucht, vom einfacheren zum komplexeren Hören stufenweise fortzuschreiten. Insgesamt sollten und können sich die einzelnen Lernbereiche gegenseitig durchdringen. Ein Lied etwa, dessen Form in Bewegung umgesetzt wird, kann natürlich vorab durch Solmisation oder Rhythmussprache erarbeitet werden. Ähnliches gilt für die Patterns eines rhythmischen Mitspielsatzes. Themen von „Hörstücken“ lassen sich ebenfalls solmisiert oder mit einem Text unterlegt singen. Insbesondere beim „Parameter hören“ können erworbene Fertigkeiten aus dem Lernbereich „Musik: handeln und begreifen“ eingebracht werden.

Sicherlich stehen vor allem bei der Förderung metrisch-rhythmischer und tonaler Fähigkeiten lehrerzentrierte Unterrichtsformen im Mittelpunkt. Doch konnte man sehen, dass sich immer wieder Möglichkeiten für individuelles Lernen und vor allem Differenzierung eröffnen. Diese gilt es zu nützen und entsprechende Phasen in den Unterricht zu integrieren. Die Grundschule mit ihrem Klassenlehrerprinzip bietet die Möglichkeit, konsequent kleine musikalische Übe-, Lern- und Kreativeinheiten über die Woche verstreut einzubauen und damit eine aufbauende musikalische Förderung zu gewährleisten. Gerade die Zeit bis zum Ende der Grundschule gilt als entscheidend für die Entwicklung



und Förderung angeborener musikalischer Fähigkeiten (vgl. Fuchs, 2010, S. 17-19). Dies ist der große Vorteil der Grundschule gegenüber der Sekundarstufe. Jenen sollte man fruchtbringend nutzen und die Lehrkräfte entsprechend musikalisch-didaktisch qualifizieren.

Empirische Studien zum Aufbauenden Musikunterricht gibt es kaum. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass der gezielte Einsatz von Verfahren des Aufbauenden Musikunterrichts bei den Lehrkräften zu einer positiveren Selbsteinschätzung des eigenen Unterrichtserfolgs führte (Brunner, 2014, S. 264). Ebenso zeichnet sich ab, dass das musikalische Selbstkonzept der Kinder positiv beeinflusst werden kann (Spychiger & Aktas, 2015, S. 48f.; auch Schiemann im vorliegenden Band).

## Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antholz, H. (1972). *Unterricht in Musik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In K. Pilnitz, B. Schüssler, J. Terhag & M. Ansohn (Hrsg.), *Musikunterricht heute Bd. 4. Musik in den Medien – Medien in der Musik* (S. 230-246). Oldershausen: Luggert.
- Bechtel, D. (Hrsg.) (2015). Wiki Musikpädagogik. Artikel *Aufbauender Musikunterricht*. Verfügbar unter: [http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php?title=Aufbauender Musikunterricht](http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php?title=Aufbauender_Musikunterricht) [28.09.2015].
- Becker, B., Führe, U., Held, J., Merkt, I., Neumann, H. & Steffen-Wittek, M. (2002). *Mikado. Unser Liederbuch für die Grundschule*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.

- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner. & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231-270). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Brunner, G. & Fröhlich, M. (Hrsg.) (2014). *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Combe, P. (1987). *Justine Ward and Solesmes*. Washington: Catholic University of America.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf & Härtel.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: University Press.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, M. & Brunner, G. (2015). Handeln und begreifen: Aufbau musikalischer Fähigkeiten. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 218-252). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft: Bd. 3* (S. 394-456). Laaber: Laaber.
- Gies, S. & Jank, W. (2015). *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerband*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

- Gordon, E. E. (2007). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E., Bolton, B., Hicks, W. & Taggart, C. (1993). *The Early Childhood Music Curriculum – Experimental Songs and Chants without Words. Book one and two*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Gruhn, W. (2003a). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim: Beltz.
- Gruhn, W. (2003b). *Lernziel Musik*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Gruhn, W. (2008). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Göttingen: Olms.
- Helbling Verlag GmbH (2015a). [www.aufbauender-musikunterricht.de](http://www.aufbauender-musikunterricht.de) [25.04.2015].
- Helbling Verlag GmbH (2015b). <http://www.aufbauender-musikunterricht.de/media/pdfs/aufbauender-musikunterricht-grundidee.pdf> [29.04.2015].
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KIM-Studie (2012). Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de> [09.02.2014].
- Kodály, Z. (1960). *333 olvasógyakorlat. Bevezető a magyar népzenebe*. Budapest: Editio Musica.
- Kosuch, M. (2013). Szenische Interpretation von Musik. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 179-186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Montada, L. (1987). *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 413-462). Weinheim: Beltz-Verlag, Psychologie-Verlags-Union.
- Orff, C. & Keetman, G. (1950). *Orff-Schulwerk*, Bd. I. Mainz: Schott.

- Rauhe, H., Reineke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Reiter, G. (1998). *Body Percussion 1. Rhythmisches Basistraining & Percussion-Arrangements*. Innsbruck: Helbling.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50-71). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Spychiger, M. & Aktas, U. (2015). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main. Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung*. Frankfurt am Main: Hochschule für Musik und darstellende Kunst (unveröffentlicht).
- Süberkrüb, A. (2003). Denken in Musik: Audiation. *mip Journal* 7, 6-13.
- The Gordon Institute for Music Learning (2015).  
<http://giml.org/mlt/audiation> [22.04.2015].
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Noetzel.

# Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

## **Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder**

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

## **Chorklassenunterricht**

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf  
Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,  
Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen  
einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

## **Musikalische Spannung**

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

## **»Klänge«**

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung  
und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

## **Musiklernen in der Grundschule**

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

## **Philosophie der musikalischen Bildung**

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

**Verlag DIE BLAUE EULE**

**Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64**

**<http://www.die-blaue-eule.de>**